

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Hariduskorralduse õppekava

Maire Murumaa

ALGAJATE LASTEAIASÕPETAJATE HINNANGUD ENDA
TOIMETULEKULE ÕPETAJATÖÖGA NING MENTORI TEGEVUSELE
KAGU- EESTI LASTEAEDADE NÄITEL

Magistritöö

Juhendaja: Hasso Kukemelk

Läbiv pealkiri: Algaja õpetaja, mentorlus

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Hasso Kukemelk (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Piret Luik (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

Sisukord

Sisukord.....	2
Sissejuhatus	3
1 Teoreetilised lähtekohad	5
1.2 Õpetaja rollimuutus.....	5
1.2 Algaja õpetaja esimene tööaasta.....	6
1.3 Õpetaja professionaalne areng.....	7
1.4 Tugisüsteemid algaja õpetaja toetamiseks.....	10
1.4.1 Mentorluse eesmärgid ja vormid.....	10
1.4.2 Mentor ja tema ülesanded	11
1.4.3 Kutseaasta	12
1.5 Varasemad uurimused.....	14
2 Metoodika.....	17
2.1 Valim	17
2.2 Mõõtevahend	17
2.3 Protseduur.....	19
2.4 Andmeanalüüs	19
3. Tulemused	20
3.1 Algajate lasteaiaõpetajate toimetulek esimesel tööaastal.....	20
3.2 Mentori mõju algajate lasteaiaõpetajate hinnangutele	23
3.3 Algajate lasteaiaõpetajate hinnang mentori tegevusele.....	25
Arutelu.....	25
Kokkuvõte	28
Summary	29
Tänu sõnad	30
Autorsuse kinnitus.....	30
Kasutatud kirjandus.....	31
LISA 1. Ankeet	
Lihtlitsents	

Sissejuhatus

Elame muutuste ajastul, mida iseloomustavad nõudmised nii haridusele kui hariduse andjatele. Koolieelse lasteasutuse seaduse (1999) kohaselt on tänase koolieelse lasteasutuse ülesanne tagada tervikliku isiksuse kujunemine, see tähendab lapse individuaalseid iseärasusi silmas pidades kasvatada kaaslastega arvestav ja keskkonda väärtustav koolieelik. See nõuab tänapäeva lasteaia pedagoogilt kompetentsust, sest õpetaja lasteaias ei ole enam pelgalt infoallikas, vaid tema roll on toetada õppija kujunemist iseseisvaks õppijaks, kes tuleb toime pidevate muudatustega ning võtab vastutuse oma arengu ja õpivalikute eest (Eesti elukestva õppe....., 2014). Koolieelse lasteasutuse õpetajal on oluline roll lapse arengu ja õppimise toetamisel ning kvaliteetse alushariduse tagamisel (Hujala, 2004). Kvaliteet aga oleneb omakorda õpetaja koolituse tasemest ja töötingimustest (Early Childhood....2009), seega on äärmiselt oluline pakkuda tuge algajale õpetajale tema õpetajaks kujunemisel.

Õpetaja professionaalsete oskuste arenemine on pikk protsess, mis saab alguse esmakoolitusest, mille raames kujunevad esmased oskused (Eisenschmidt, 2007). Tööle eelnevast ettevalmistusest oleneb, kuidas algaja õpetaja edaspidi oma tööga toime tuleb. Uuringute põhjal (Darling-Hammond, 2010; Goddard & Goddard, 2006) võib öelda, et esimesed kolm aastat reaalselt õpetajatööd on algajale õpetajale määravaks, kas jätkatakse samas ametis. Sageli kaasneb peale esimest tööaastat pettumus, sest tegelik töö ja ettekujutus ei vasta ootustele (Laberee, 2000; Buchanan, 2012) ning tihti võib antud olukord viia töölt lahkumiseni. Tulemuseks on õpetajate puudus tööturul ning õpetajate keskmise vanuse tõus (Ingersoll, 2003; Boe, Bobbitt, Cook, Barkanic, & Maislin, 1998; Howe, 2006; Allensworth, Ponisciak & Mazzeo, 2009). Tendentsi vähendamiseks on erinevates riikides algatatud vastavasisulised programmid ning nende kaudu ollakse algajale õpetajale tema professionaalsel arenguteel ja õpetajatööga kohanemisel toeks. Eestis on selleks 2004 a. käivitunud kutseasta programm, mille põhieesmärgina on välja toodud algaja õpetaja sisseelamise toetamine, esmaõppes omandatud kutseoskuste edasiarendamine ning toe pakkumine probleemide tekkimise korral (Õpetajate koolituse raamnõuded, 2000). Samas aga on olemas olukordi, kus erinevatel põhjustel ei pruugi kõik algajad õpetajad osaleda kutseasta tugiprogrammis ning juhendaja, kellele toetuda kas puudub või ei jääda tema tööga rahule (Eisenschmidt, 2005). Seda kinnitab OECD (2009) uuring, mille kohaselt 29% algajatest õpetajatest töötas esimesel tööaastal ilma ametlikku tugiprogrammita ja 25% ilma mentorita.

Algajate õpetajate toimetulekut esimesel tööaastal on uuritud (Eisenschmidt, 2006 b; Poom- Valickis, 2007; Fantill, McDouglas, 2009) ning palju on tehtud erinevaid uuringuid algajate õpetajate ja mentorite kohta (Clark, Byrnes 2012, Phillipsi, Fragoulise, 2010, Brindley, Fleege, Graves, 2012), kuid käesolevat töö autorile teadaolevalt, ei ole uuritud algajaid lasteaiaõpetajaid Kagu- Eesti piirkonnas teada saamaks nende hinnanguid mentori tegevusele. Eelnevast tuleneb uurimisprobleem: milline on koolieelsete lasteasutuste õpetajate toimetulek esimesel tööaastal ning millistes tegevustes vajatakse mentori tuge?

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on uurida Kagu- Eesti algajate lasteaiaõpetajate hinnanguid õpetajatöös toimetulekule ning mentori tegevusele algaja õpetaja toetamisel.

Magistritöö koosneb kahest osast: esimeses osas annab töö autor ülevaate algajat õpetajat puudutavast teoreetilisest foonist ja samalaadsetest varasematest uurimustest ning teises osas kajastatakse töö autori poolt läbiviidud uuringu tutvustamist ja uurimistulemusi.

1. Teoreetilised lähtekohad

1.1 Õpetaja rollimuutus

Õeldakse, et iga ajastu vajab oma õpetajat ning, et iga ajastu esitab õpetajakutsele omad nõudmised. Õpetaja roll sõltub suurel määral sellest, mis on toimumas ühiskonnas (Oder, 2002). Muutused on andnud uue arusaama lapsepõlve käsitlest ning õpetaja rollist lapse partnerina. Suurenenud tähelepanu pööratakse täiskasvanu valmisolekule tegutseda koos lastega nende huvist lähtuvalt ning arvestades nende mõttemaailma (Talts, 1999). Õpetajana on oluline säilitada igas lapses loomulik tegutsemistahe ja elurõõm. Olenemata muutustest jääb õpetaja alati lapsele tugisambaks, kelle oskustele ja väärtushinnangutele tugineda. Helemäe (2004) leiab, et õpetaja rollimuutus on otseselt seotud muutustega haridusmaastikul. Üha olulisemaks on muutunud hariduse kättesaadavuse võimaldamine kõigile soovijatele; esmaste õpingute perioodi pikenemine; elukestva õppe väärtustamine ja tähtsustamine; üleminek hariduses laste ettevalmistuseks eluks; grupitöö väärtustamine; meid ümbritseva keskkonna tähtsustamine ja oluliste väärtuste esiletoomine.

Eesti õpetajahariduse strateegias 2009-2013 (2008) on välja toodud, et Eesti liigub õpetajaskonnani, kes on väärikad ja asjatundlikud ning kes oma töös ja professionaalse arengu kavandamisel lähtuvad järgmistest põhimõtetest:

1. Õpetaja omab ühiskonnas väärikat positsiooni;
2. Õpetaja on õppija ning oma professionaalse arengu hindaja ja kujundaja;
3. Õpetaja toetab õppija arengut;
4. Õpetaja on juhendaja ja õpioskuste kujundaja;
5. Õpetaja on valdkondi lõimiv ainetundja;
6. Õpetaja kaasab õppija arengu toetamisel kolleege ja lapsevanemaid.

Eesti elukestva õppe strateegiale 2020 (2014) tuginedes võib lisada, et õpetaja on info edastajale lisaks seoste looja ning väärtushoiakute kujundaja. Olulise tähtsusega on õpetaja oskus õppijates kriitilise ja loova mõtlemise arendamine, ettevõtlikkuse ja meeskonnatöö oskuse arendamine ning suulise ja kirjaliku eneseväljendusoskuse toetamine.

Õpetajale seatud ootused ning tema uuenenud rolli toob välja Hariduse Kutsenõukogu 27. novembril 2013. aastal kinnitatud õpetaja kutsestandardites, mis toetuvad ühisele arusaamale, millisena soovitakse õpetajat näha ning milliseid tööks vajalikke kompetentsusoskusi peaks õpetaja omama. Tulenevalt Eesti Kvalifikatsiooniraamistikust jagunevad õpetaja kutseala tasemed: õpetaja (tase 6, tase 7), vanemõpetaja (tase 7), meisterõpetaja (tase 8) (Õpetaja kutsestandardid, 2013).

Kutsestandardi põhjal (2013), õpetaja tase 6 omandatakse lasteaiaõpetaja esmakoolituses rakenduskõrghariduse või bakalaureuseõppe läbides või siis lähtuvalt kutsestandardist isiku kompetentsuse hindamisel kutset andva organi poolt. 6 taseme õpetaja töötab koolieelses lasteasutuses (Eisenschmidt, Koit, 2014). Koolieelse lasteasutuse õpetaja on koolieelse lasteasutuse seaduse kohaselt (1999) pedagoog, kes loob tingimused laste kasvatamiseks ja arendamiseks vastastikusel lugupidamisel ning üksteisemõistmisel laste ja nende vanematega, samuti hoolitseb laste tervise ja elu eest lasteasutuses. Koolieelse lasteasutuse riiklikust õppekavast (2008) tulenevalt on koolieelse lasteasutuse õpetaja ülesanne lapse mitmekülgne ja järjepidev areng kodu ja lasteasutuse koostöös ning läbi õppe- ja kasvatustegevuse lapse tervikliku arengu toetamine. Õpetaja (tase 6) (Õpetaja Kutsestandardid, 2013) kohaselt kavandab õpetaja õppetegevust iseseisvalt ja koostöös teiste õpetajatega, muudab õpi- ja kasvukeskkonna laste arengut toetavaks. Õpetamisel kasutab mängulisi elemente ning teisi meetode, mis soosivad loovust ja õppimist. Reflekteerib oma tegevust, kasutab vajadusel mentori tuge. Tuleb toime lastevanemate nõustamisega. Meeskonnaliikmena osaleb lasteasutuse arendustegevuses tehes koostööd nii kolleegide kui lastevanematega.

1.2 Algaja õpetaja esimene tööaasta

Algaja õpetaja esimene tööaasta on tõeline väljakutse. Ingersoll ja Merrill (2010) oma uurimusega kinnitavad seisukohata, et tublimad ja edukamad õpetaja eriala lõpetajad ei alusta kunagi õpetajatööd. Erinevad uurimused (Olson, 2000; Watkins 2005) aga näitavad, et ligikaudu 25% uutest, alustavatest õpetajatest vahetavad elukutset peale esimese kolme tööaasta möödumist. Ingersoll (2002) väidab, et 39 % kõigist algajatest õpetajatest vahetavad elukutset peale viit tööaastat. USAs läbiviidud uuringutest järeldub, et esimesel viiel tööaastal lahkuvad õpetajaametist kuni 50% alustavatest õpetajatest. Ollakse arvamusel, et töökoha vahetus on tingitud toimetulekuga esimesel tööaastal ning samuti on see seotud iseenda rahulolematusega sellel perioodil. Metafoor „uju või upu“ algaja õpetaja iseloomustamiseks esimesel tööaastal ei olegi nii vale. Peaaegu kõik õpetajad on oma algusaastal seotud tööalaste raskustega, olgu selleks siis suur töökoormus, raske klass, koolivälised ülesanded või muu seonduv (Hudson, 2012).

Kui algaja õpetaja asub tööle, kannab ta oma õpilastele üle isiklikud eelnevad kogemused õppijana. Sellest tingituna on algajate õpetajate ootused õppijatele ja klassiruumis toimuvale ebaadekvaatsed. Arusaam õpilastest on tihti idealiseeritud ning kujutus klassis toimuvast ja enda rollist on lihtsustatud ja optimistlik (Poom- Valickis, Eisenschmidt, 2004).

Moir (1990) toob välja võimalikud etapid, mida algajad õpetajad oma esimesel tööaastal läbivad:

- Ootuse etapp (*anticipation*)- kus enne tööle asumist romantiseeritakse ja idealiseeritakse õpetaja ametit. Kestab paar esimest töönädalat.
- Ellujäämis etapp (*survival*)- leiab aset esimesel kuul, mis on täis ootamatusi, toimetulekut reaalse tööga, tegelikkusega.
- Pettumuse etapp (*disillusionment*)- toimub illusioonide purunemine; mõistmine, et asjad ei laabu sujuvalt, tagasilöögid- 6-8 töönädal.
- Taasärkamise etapp (*rejuvenation*)- algab jaanuaris, aeglane enesekindluse tagasisaamine, parem arusaam ja oskus oma tööd planeerida.
- Reflekteeriv e. tagasivaatav etapp (*reflection*)- algab mais, kus antakse hinnang tehtule. Nähakse puudusi, plaanitakse muutusi uuel õppeaastal.

1.3 Õpetaja professionaalne areng

Õpetaja professionaalne areng on aastatepikkune kestev protsess. Paljude pedagoogiliste hoiakute, väärtuste ja oskuste kujunemisele pannakse alus just õpetajakoolituses, kus tulevane õpetaja puutub esmakordselt kokku õpetajatööga. Olulisel kohal on lisaks pedagoogilised baasoskused, mis aitavad õpetajal kiiresti reageerida tüüpprobleemide lahendamisele ja kohanemisele uue töökeskkonnaga ning tagavad eneserefleksiooni võimaluse (Eisenschmidt, 2003).

Fulleri (1969) põhjal läbib algaja õpetaja professionaaliks kujunemisel neli peamist perioodi. Õppides õpetajaks samastab noor ennast rohkem õpilaste kui õpetajatega. Reaalses tööelus selgub aga, et ettekujutus ei vasta tegelikkusele või ootustele. Algajal õpetajal puuduvad oskused toime tulla hulga lastega, ei osata arvestada nende iseärasuste ja vajadustega ning seetõttu võivad tekkida probleemid korra tagamisel. Algab võitlus klassis ja koolis toimetuleku pärast. Puudulik oskus ainet edasi andes õpilaste teadmisi, kogemusi ja võimeid siduda sunnib algajat õpetajat kasutama distsiplinaarseid abivahendeid. Olles omandanud piisavalt kogemusi, suudab õpetaja minna aine edastamiselt edasi laste huvide arvestamisele ja arendamisele õppeprotsessis. Aja jooksul kujunevad õpetajal omad hädavajalikud töövõtted ja –mudelid õpetajatööga toimetulekuks, mis on vajalikud kuid mitte piisavad professionaali kujunemiseks (Krull, 1998). Day ja Sachs (2004) pakuvad tuginedes samalaadset käsitlust, kus algaja õpetaja kujunemiseks on välja toodud viis etappi:

1. Karjääri algus- esialgne kohustus, mis võib olla lihtne või keeruline;

2. Stabiliseerumine- õpetajatöös pühendumise leidmine;
3. Uued väljakutsed – uued katsetused õpetajatöös;
4. Professionaalsuse taseme saavutamine;
5. Lõppfaas- suureneb huvi õppijate osas, samas pettumus ja professionaalse huvi langus.

Ehkki õpetaja professionaalne areng on olnud üheks olulisemaks uurimisteenaks juba viimased kolmkümmend aastat, ei ole veel leitud sellele piisavalt üldaktsepteeritud käsitlust. Leitakse, et uurides professionaalsust on vaja teada, mida tähendab mõiste professioon. Tõelisest professioonist aga saame rääkida vaid siis, kui valdkonna teadmised ja oskused on tunnustatud ja aktsepteeritud teise elualade esindajate poolt. Krull (1998) toob välja, et professiooni iseloomustavad neli olulist tahku:

1. Baasteadmised- kindla valdkonna praktikute ainuomaste teadmiste ja oskuste ring, mis toetuvad teooriale, uurimustele, professionaalsetele väärtustele ja kutse-eetikale.
2. Kvalifikatsioon- iga professiooni põhiala teadmiste valdamine, mida hinnatakse läbi hindamisprotseduuride.
3. Ressursid- professionaalse tegevuse avaldumise adekvaatsed ressursid: töötasu, töötingimused, töövahendid jne.
4. Tegevusautonoomia ja vastutus oma otsuste eest.

Professioon on siis teiste sõnadega amet, millel on oluline koht ühiskonnas. Sellel ametialal vajatakse erioskusi, mis omandatakse läbi pikaajalise koolituse. Veel on siin olulisel kohal oma valdkonna eetikakoodeks, autonoomia tegutsemisel ja vabadus ise otsustada (Oder, 2002).

OECD õpetajauuring TALIS (Teaching and Learning International Survey) kohaselt on õpetaja professionaalsus ühtne tervik, mis sisaldab nii õpetaja pedagoogilisi veendumusi, õpetamispraktikaid, koolisest koostööd, õpetaja tegevust klassis ja kooli õpikeskkonnas ning õpetaja rahulolu ja enesetõhusust (Loogma, Ruus, Talts, Poom-Valickis, 2009).

Professionaalsuse iseloomulikud tunnused väljenduvad kutsealase ettevalmistuse ja praktika tulemusena. Siiski võtab areng algajast professionaalini palju kogemusi ja aega. Õpetajatöö, kus on olulised inimese loomuse ja hea psüühika tundmine, vajavad täieliku professionaalsuse saavutamiseks palju aastaid (Krull, 1998). Vajalike teadmiste, pedagoogiliste hoiakute, väärtuste ja oskuste kujunemisele pannakse alus just õpetajakoolituses, kus tulevane õpetaja puutub esmakordselt kokku õpetajatööga. Olulisel kohal on pedagoogilised baasoskused, mis aitavad õpetajal kiiresti reageerida tüüpprobleemidele ja kohaneda uue töökeskkonnaga ning tagavad eneserefleksiooni võimaluse (Eisenschmidt, 2003).

Enamlevinud on Berliner (1987, viidatud Oder 2002) õpetaja professionaalsuse tasemetel 5 astmeline mudel:

1. Noviits (*novice*)- algaja, „kollanokk“. Õpib aru saama ja rakendama lihtsamaid õpetamisreegleid.
2. Edasijõudnud algaja (*advanced beginner*)- kuni 3a. töötanud, omab strateegilisi algoskusi.
3. Kompetentne õpetaja (*competence level*)- 3-4 a. töötanud, omab strateegilisi oskuseid, vastutustunnet.
4. Vilunud õpetaja (*proficiency level*)- vilunud töötunnetus, tekib 5 tööaastal.
5. Ekspert- tase (*expert level*)- kvaliteedilt kõrgem tase, oskus tegutseda intuiitiivselt.

Professionaalne õpetaja peab kinni seaduslikest normatiivaktidest, käitub vastavalt situatsioonile professionaalse eetikakoodeksi järgi, millele oma tegevuses tugineb.

Professionaalsust iseloomustab ka ühtekuuluvustunne, sisemine identiteet ja ainuomased teadmised, mis lubavad teha professionaalseid otsuseid. Professionaalne õpetaja tänases ühiskonnas on aktiivne kaasaraajaja ja oma professiooni arendaja, seda siis läbi erinevate süsteemide. Professionaalsus ei ole enam stabiilne suhete süsteem, vaid dünaamiline suurus, mille arengule avaldavad mõju erinevad omakorda pidevas arengus olevad tegurid. Samas võib lugeda professionaalsuse iseloomustamiseks olulisi mõisteid: kvalifikatsioon ja kompetentsus. Kvalifikatsioon kui esmase professionaalsuse tunnus on dokumentaalselt tõestatud oskuste ja teadmiste taseme kirjeldus teatud standardite põhjal. Kompetentsus on võime, mis põhineb teadmistel, oskustel, suhtumisel ja professionaalsetel väärtushinnangutel teha oma tööd efektiivselt ja kokkulepitud standardite põhjal (Oder, 2004).

Aarna (2006) leiab, et professionaaliks kujunemisel on olulised kõik keskkonnas olemasolevad suhted, milles õpetaja oma erinevates rollides on: üliõpilasena, praktikandina, noore õpetajana, pere-, kogukonna-, õpetajaskonna liikmena ja lõpuks kindlasti kodanikuna. Kahtlemata moodustab haridusseadustik olulise osa sellest keskkonnast, moodustades nende suhete kontseptuaalse, juriidilise ja osalt ka majandusliku raamistiku.

Seega võib kokkuvõtvalt öelda, et professionaalne on õpetaja, kes oma kvalifitseeritud kompetentsust tööalaselt realiseerib ning oma tegevust reflekteerides läbi elukestva õppe järjepidevalt professionaalset taset tõstab.

1.4 Tugisüsteemid algaja õpetaja toetamiseks

1.4.1 Mentorluse eesmärgid ja vormid

Mõiste „mentorlus“ pärineb Kreeka mütoloogiast, andes hästi edasi mentorluse tegeliku olemuse. Mentori roll oli suunata teise inimese arengut, analüüsides hetkeolukorda ning pakkuda õigeid arenguvõimalusi. Homerose „Odüsseias“ kuningas Odüsseus nimetas oma vana sõbra Mentori oma poja Telemachose kaitsjaks. Tema vastutada jäi poisi arendamine ja kasvatamine. Nii oli ta mitmete aastate jooksul Telemachose õpetaja, nõustaja ja sõber (Tõnismäe, Gern, 2008).

Nüüdisajal on mentorlust uuritud enamasti organisatsioonilises kontekstis, kus mentoreid defineeritakse kui mõjukaid, suuremate teadmiste ja kogemustega isikud. Mentorid on isikliku arengu toetajad ning aitavad kaasa töölasele edasiminekuks (Kram ja Isabella, 1985; Scandura ja Bellegrin, 2007). Mentorlust nähakse kui efektiivset meetodit algaja toetamisel ja sotsialiseerimisel uude organisatsiooni (Lindgren, 2007). Maughan (2006) põhjal on mentorlus kui eriline õppimisviis, kus mentor mitte ainult ei paku tuge vaid oma tegevuse kaudu soodustab tulemuslikke töölaseid edusamme. Mentorlust võib kirjeldada kui erilist inimestevahelist suhet, mis arendab inimest tervikuna mitte osaliselt (Kram ja Isabella, 1985). Tugev partnerlussuhe mentorluses on aluseks, mis aitab kaasa õppiva organisatsiooni loomisele, kandes edasi eesmärgid, strateegiat ja väärtusi (Tõnismäe ja Gern, 2006). Maughan (2006) leiab, et mentorluse põhiidee on omavaheline suhtlus ning selle kaudu vastastik õppimine. Eelnevale tuginedes võib öelda, et mentorlus hõlmab mitmeid funktsioone.

Algaja õpetaja on tööle asudes nii õpetaja kui õppija rollis. Uues olukorras tuleb õppida töötama õppuritega, tegeleda lastevanematega ning lisaks töökohustustele sulanduma kollektiivi. Samamoodi nagu õpilased, kes vajavad arenemiseks õpetaja tuge, vajab seda ka algaja õpetaja (Clark ja Byrnes, 2012). Uurimus (Ingersoll ja Merrill, 2010) näitab, et esimesel tööaastal õpib algaja õpetaja töökohal umbes 20% ning seda läbi praktilise kogemuse.

Mentorluse eesmärgiks haridusasutuses on pakkuda tuge algajale või uuele õpetajale sisseelamisel ja uue asutusega kohanemisel, samuti toetada kutsealast arengut ning suunata kogemuse puudumisest tingitud probleemide lahendamisel. Organisatsiooniga kiire kohanemine toetab professionaalset sotsialiseerumist. Mentorlusel on oluline roll õpetajate omavahelises koostöö soodustamises, mis omakorda tõstab professionaalset enesekindlust. Samas tagab õpetajate omavaheline sujuv koostöö rahulolu tõusu tööga (Eisenschmidt, 2006 a). Eestis on kasutatud mentorlust kutseaasta raames algaja õpetaja toetamiseks

üldhariduskoolides 2004 a., kutsekoolides ja lasteaedades 2005 a. alates (Eisenschmidt, 2006 b).

Tuginedes mentorluse eesmärkidele, on kasutusel erinevaid mentorluse vorme. Mitteformaalne mentorlus on lihtsaim juhendamise vorm, mis ei ole reglementeeritud, toimub organisatsioonis sees (Maughan, 2006). Mitteformaalne ehk mitteametlik mentorlus võib eksisteerida töökoha ühe osana, kus juhtpositsioonil olevate isikute poolt luuakse kindlad suhted töötajatega. Suhted võivad tugineda sõprusele või on siis tekkinud kollegiaalse töö käigus (Tõnismäe, Gern, 2006). See on paindlik ja kättesaadav kõigile osalejatele, mis on osa asutuse arendusprogrammist (Rüütman, 2013). Formaalne ehk ametlik mentorlus on süsteemne, struktureeritud mentorlussuhe, mis tugineb organisatsiooni eesmärkidel ja vajadustel ning mille põhieesmärgiks on organisatsioonis kogemusteta liikme oskuste süsteemipärane arendamine. Moodustatakse algaja õpetaja-mentor paarid, kus eksisteerivad formaalsed õigused ja võim (Maughan, 2006). Formaalne mentorlus toimub ainult sel juhul kui on olemas organisatsiooni ametlik toetus ning olemas juhised juhendamiseks (Scandura, Pellegrini, 2007).

Rüütman (2013) toob täiendavalt välja veel alljärgnevad mentorluse vormid:

- Pööratud mentorlus- mentee otsib endale mentori, kellel on vähem töökogemusi kuid rohkem teadmisi ja kogemusi.
- Grupimentorlus- kogemuste jagamine ja üksteise toetamine grupis. Kasutatakse juhul, kui mentoreid napib.
- Kolmikmentorlus- mentor jagab oma teadmisi ja algaja õpetajaga, kes omakorda on mentoriks teisele vähemkogenud algajale õpetajale.
- E-mentorlus- kaasaegne ja mõjus, mentor peab olema valmis asetuma igasse konkreetsesse situatsiooni igas e-kursuses ja kohanduma õppijatega, kellega tal tuleb tegeleda.

Mentorluse kaudu toimuvad professionaalne ja karjäärialane areng. Samuti on toetatud personaalne kasvamine ning arenevate liidrioskuste kujunemine (Scandura, Pellegrini, 2007).

1.4.2 Mentor ja mentori ülesanded

Tõnismäe ja Gern (2006) defineerivad mentoreid kui inimesi, kes oma tegevuse ja eeskujuga aitavad teistel inimestel saavutada tulemusi ja arendada oma potentsiaali. Järvis (1998) põhjal on mentori rolliks õppijate suunamine reflekteerima oma tegevust, samas

toetades nende õppimist läbi isiklike kogemuste, mis aitavad täiustuda. Sarv (2001) põhjal on mentor vanem, kogemustepagasiga õpetaja, kes tuleb toime teiste õpetajate juhendamisega kasutades didaktilisi võtteid ning on oma ala ekspert.

Mentori tugi on oluline õpetajate vahelise koostöö soodustamisel, mis omakorda tugevdab algaja õpetaja enesekindlust. Enesekindel õpetaja, kellel on võimalus tugineda kolleegide õpetamiskogemustele ning koostööle, tuleb toime esimese tööaasta raskustega (Eisenschmidt 2006 a).

Tõhus koolieelse lasteasutuse mentor on reflekteeriv praktik, kes on avatud professionaalsele arengule ja kellel on töökogemus praktikuna. Mentorlus tugineb usaldusel ja koostööl, sellel ei ole järelvalvet teostav funktsioon vaid algaja õpetaja arengut toetav funktsioon (Cummins, 2004). Seega on mentorile on tema ülesannete täitmiseks olulised empaatia, juhendamisoskus ja analüüsivõime (Rüütman, 2013).

Mentori ülesanded on määratud suuresti tema juhendatava vajadused. Seega võib mentor täita erinevaid ülesandeid (Scandura, Pellegrini, 2007):

- Aitaja- aitab seada eesmärgi, selgitab tööga seonduvat;
- Motiveerija- innustab ja toetab ning suunab ja julgustab;
- Juht- jagab juhiseid ja kogemusi;
- Nõustaja- oskab kuulata, toetab eneseanalüüsil;
- Sponsor- aitab sulanduda organisatsiooni;
- Treener- arendab juhtimisoskusi, toetab ja motiveerib;
- Idol- on oma oskuste, teadmiste ja väärtustega eeskujuks.

1.4.3 Kutseaasta

Leitakse, et erinevad mentorprogrammid motiveerivad kogenud õpetajaid jääma oma ametisse, aidates kaasa algajate õpetajate arengule ning jagades seeläbi oskusi ja kogemusi. Samal ajal pakuvad need programmid algajatele õpetajatele praktilist ja toetavat viisi ületamiseks algusaastatel tekkivaid takistusi (Brindley, Fleege, Graves, 2012). Laialt on levinud arvamus, et pedagoogide professionaalses arengus on olulisel kohal just esimesel tööaastal toimuv toetusprogramm, mida nimetatakse kutseaastaks. See on justkui sild, mis aitab algajal õpetajal jõuda kindlalt ja ohutult eesmärgini (Tickle, 2000). Eestis alustati kutseaasta programmiga 2004/2005 õppeaastal üldhariduskoolide klassi- ja aineõpetajatele, 2005/2006 viidi läbi kutseaasta teine etapp, kuhu kaasati juba lasteaia- ja kutsekoolide õpetajad (Eisenschmidt, 2006 b).

Õpetaja koolituse raamnõuded (2000) kohaselt on kutseaasta eesmärk toetada õpetaja kohanemist ameti ja organisatsiooniga, arendada edasi kutseoskusi, pakkuda tuge kogemuse puudumisest tekkivate probleemide lahendamisel ning anda õpetajakoolitust läbiviivale õppeasutusele tagasisidet õpetajakoolituse kohta. Õpetajal on valikuvabadus läbida kutseaasta tugiprogramm vastavalt enda valikule sobivas õpetajakoolitust läbiviivas õppeasutuses. Kutseaastal on õpetajale toeks mentor, kes määratakse õppeasutuse juhi poolt, kus õpetaja sooritab kutseaastat.

Kutseaasta seondub lisaks algaja õpetaja toetamisele veel lisaks õpetaja professionaalse arengu toetamisega ning organisatsioonis õppimisega. Lisaks on olulisel kohal õpetamise paradigma muutus, selle liikumine õpetaja- keskselt lähenemiselt õppijakeskseks. (Eisenschmidt, 2006 a). Poom- Valickis (2007), kes on uurinud algajaid õpetajaid kutseaastal leiab, et professionaalseks arenguks on olulisel kohal just refleksioonivõimalus. Mentoripoolne tugi pakub nooremõpetajale võimaluse ennast oskuslikumalt analüüsida ning võimaldab tõhusamalt töötada. Enda tegevuse reflekteerimine, teadmiste meenutamine selle toel ja üldistuste tegemine mõjutavad otseselt tehtavate otsuste kvaliteeti, samuti on nn. „enesepeegeldus“ olulisel kohal liikumisel professionaalse poole (Krull, 2002).

Eisenschmidt (2007) hinnangul põhineb õpetaja professionaalne areng kompetentsuse pidevas kasvus, tulles edukalt toime igapäevatöö. Karm (2007) leiab, et professionaalse arengu olemus on õppimine ning seda võib tõlgendada kui eluhõlmava õppimise protsessi ja professionaalse praktilise tegevuse käigus õppimise võimaluste kujundamist. Kutseaasta raames on mentor professionaalse arengu toetaja, kelle ülesanneteks on juhendamine, toetamine ning tagasiside andmine. Kutseaasta mentor on kursis kutseaastat läbivale õpetajale esitatud nõuetega ning on valmis ise ennast arendama. Lisaks teadmistele, oskustele ja kogemusele on mentori oluliseks oskuseks tulla toime nii juhendamise kui asjakohase, konstruktiivse tagasiside edastamisega (Eisenschmidt, 2006 b).

Kutseaasta toimimisel on olulised neli osalist:

- koolijuht kui organisatsioonis arengut ja õppimist toetava keskkonna looja, kes määrab algajale õpetajale mentori;
- mentor, kes on algaja õpetaja lähim koostööpartner, toetades tema kohanemist ja professionaalset arengut;
- algaja õpetaja, kes vastutab oma professionaalse arengu eest;
- ülikoolikeskus, kus toimuvad mentorkoolitus, tugiprogrammi seminarid ning pidev protsessi seire ja arendamine (Eisenschmidt, Oder, & Meristo, 2010).

Seega võib kokkuvõtvalt öelda, et kutseasta läbimine toetab algaja õpetaja professionaalset arengut läbi kogemuste, mida pakub vanem kolleeg. Leitakse, et kutseasta läbimine pakub algajale õpetajale piisavat tuge, et tunda end õpetajatöös kindlamalt, nautida seda ning panustada edaspidiselt haridusellu (Poom-Valickis, 2007).

1.5 Varasemad uurimused

Algajate õpetajate toimetulekut esimesel tööaastal ja hinnanguid mentorlusele on Eestis varasemalt uuritud näiteks kutseasta programmi raames: Eisenschmidt (2006 a) „Kutseasta kui algaja õpetaja toetusprogrammi rakendamine Eestis“ (doktoritöö), Poom- Valickis (2007) „Algajate õpetajate professionaalne areng kutseastal“ (doktoritöö). Reiska ja Eisenschmidt (2008, 2010) „Kutseasta seirete kokkuvõtte“, Fantill, McDouglas (2009) „Väljakutsed ja toetus esimesel aastal: algajate õpetajate uuring“, Clarc, Byrnes (2012) „Läbi algaja õpetaja silmade: mentoripoolne toetus“.

Eisenschmidt (2006 a) käsitles oma uurimuses 2004/2005. õppeaastal tööd alustanud ja ülikooli tugiprogrammis osalenud algajaid õpetajaid. Valimisse kuulus kokku 144 nooremõpetajat. Tegemist oli paneeluuringuga, mis toimus neljas järgus, ning võimaldas vaadelda nooremõpetaja arengut esimese tööaasta jooksul. Andmeid koguti ankeetküsitlusega. Küsimused olid seotud kutseoskuste, koolikeskkonna, tööalaste probleemide väidetega. Uurimistulemustest selgus, et algajad õpetajad hindasid kõige madalamalt tagasiside ja koostööga seotud tegevusi. Madalalt hinnati veel klassi juhtimisega seotud tegevusi ja distsipliiniprobleeme. Kõrgelt hinnati õppemeetodite rakendamist. Madalamalt hindasid nooremõpetajad koostööd näitavaid, kõrgemalt kaasatust näitavaid aspekte, juhtkonna tuge, kuuluvust kollektiivi ning kooli eesmärkide tundmist. Kõrgelt hinnati koostööd mentoriga ja temalt saadavat tagasisidet. Mentori tegevusest hinnatakse veel kõrgelt kooli kui organisatsiooniga kohanemist. Oluliselt madalamalt hindavad õpetajad mentori tuge professionaalse arengu hindamisel, sealhulgas tagasiside ja refleksiooni. Samas uurimuses uuriti mentori hinnanguid. Mentorite andsid kõrgemaid hinnanguid algajate õpetajate toetamisele kooliga kohanemisel. Olulised olid veel seatud eesmärkide saavutamine, tehtu tunnustamine. Madalalt hindasid aga mentorid oma toetust nooremõpetajale arengukava koostamisel. Samuti eneserefleksiooni teostamine ja tundide külastamine (Eisenschmidt, 2006 a).

Poom-Valickis (2007) uuris samuti 2004 a. kutseastale suundunud algajaid õpetajaid ja mentoreid. Valimi moodustasid 58 algajat õpetajat ja 48 mentorit. Uurimismeetodina kasutati

kombineeritud metoodikat, kus alguses kasutati küsimustikku. Lisaks kasutati juhtumianalüüsi ning avatud vastustega küsimusi.

Uurimistulemused näitasid, et õppeaasta lõpuks kasvasid algajate õpetajate hinnangud oma pädevustele. Refleksioonioskused said ka selles uurimuses madalama hinnangu. Samas märkisid õpetajad murettekitavaks õppeprotsessi juhtimise. Sarnaselt kutseoskustele, andsid algajad õpetajad õppeaasta lõpus kõrgemaid hinnanguid ka enesetõhususele. Juhtumianalüüsi põhjal selgus, et madalama enesetõhususega õpetajad olid probleemide lahendamisel ebakindlamad. Samuti nähti distsipliiniprobleemide tekkimise põhjusena õpetaja käitumist ja tegevust. Kui õppeaasta alguses väärtustasid algajad õpetajad omaenda oskusi, siis õppeaasta lõpuks väärtustati kutseoskusi. Aasta lõpuks suudeti märgata ka õppijate individuaalseid erinevusi. Veel ilmnes, et aasta lõpuks suurenesid algajate õpetajate negatiivsed kogemused vanematega ning vähenesid positiivsed kogemused vanematega (Poom-Valickis, 2007).

Kutseaasta seire raames on alates 2005/2006 õppeaastast haaratud ka kutseaastaga liitunud koolieelsed lasteasutused ja kutseõppeasutused. Antud seire raames analüüsiti 204 nooremõpetajat. Seire esimeses osas käsitleti nooremõpetaja professionaalset arengut kutsestandardile tuginedes, teine osa aga käsitles mentorite arusaamu. Seire tulemustest selgub, et algajad õpetajad peavad oluliseks suhtlemist kolleegidega, mille hinnang on eriti kõrge lasteaiaõpetajatel. Kolleegidelt ollakse valmis abi küsima, samas ollakse rahul asutuse poolt pakutava toega. Kõrgem oli näitaja jälle lasteaiaõpetajate hinnangutes. Mentori tugi oli lasteaiaõpetajate jaoks piisav, samuti kolleegide ja juhtkonna toetus. Veel on oluline eneseanalüüs. Lasteaiaõpetajate suurimaks probleemiks on aga lapsevanemad (Eisenschmidt, 2006 b).

2006/2007 kutseaasta seires uuringus osales 134 nooremõpetajat, kelle küsitlemiseks kasutati ankeeti. Nagu ka varasemalt, kasvab õpetajate usk tööga toimetulekul õppeaasta jooksul. Kõrgelt hinnatakse õpioskuste arengu toetamist. Oma aine valdamist hinnatakse kõrgelt. Probleemiks õppijate individuaalsusega arvestamine, distsipliiniprobleemid. Kõrgelt hinnatakse koostööd kolleegidega. Mentori tuge peetakse piisavaks kuid metori tuge kutsealasel arengul ei hinnata kõrgelt (Eisenschmidt, 2007).

2007/2008 kutseaasta seire uurimuses osales 129 nooremõpetajat, keda anketeeriti. Õpetajate hinnangud paranesid õppeaasta lõpuks. Õpetajad leidsid, et tulevad toime eesmärkide seadmisega ning õpitulemuste määratlemisega. Lasteaiaõpetajatel paranes koostöö lastevanematega. Mentorit peetakse vajalikuks, kuid on neid, kes mentoriga oma probleeme ei lahenda. Selgus, et väike protsent algajaid õpetajaid plaanis töökoha vahetust,

mis oli tingitud töötasust, konfliktidest kollektiivis või sobimatust koolist (Reiska, Eisenschmidt, 2008).

2009/2010 kutseaasta seires osalesid sügisel 103 ja kevadel 112 algajat õpetajat. Vastanutest oli 47 % lasteaiaõpetajad. Algajate õpetajate hinnang oma ettevalmistusele õppija arengut ja õpiprotsessi analüüsida olid madalaimad. Toodi välja, et vajaka jääb oskusest seostada ainevaldkondi. Madalalt hinnati veel lastevanemate kaasamist ja koolituse pakkumist. Algajad õpetajad tõid välja põhjused, miks mitte jätkata õpetajaametis. Nendeks olid tööga seonduv: stress, distsipliiniprobleemid, laste karistamatus ja ebapiisav tunnustamine. Üldiselt arutavad algajad õpetajad tekkinud probleeme kolleegidega (Reiska, Eisenshmidt, 2010).

Fantill, McDouglas (2009) uurisid Ontarios algaja õpetaja tugiprogrammis osalenud õpetajaid, kasutades kombineeritud metoodikat (ankeet ja intervjuu) Uuringus osales 54 lõpetajat. Uuring näitas, et algajale õpetajale valmistab probleeme esimesel tööaastal distsipliini tagamine, refleksioon, töötasu, suhted lastevanematega, erivajadustega arvestamine, ajapuudus. Hämmastav oli tulemus, kus pooled vastanutest märkisid soovi lahkuda õpetajaametist. Positiivsena tõid osalejad välja kolleegide ja juhtkonna toetuse, lisaks toimus mitteformaalne mentorlus ja juhendamine. Samas leiti, et koostööks mentoriga oleks vaja rohkem ajaressurssi.

Clarc, Byrnes (2012) viisid läbi uurimuse Ameerikas 136 algaja algkooli õpetajaga. Uurimuse läbiviimiseks kasutati longituud-uuringut, instrumendiks ankeeti. Uurimuse eesmärk oli välja selgitada, milliseid toetuse vorme kasutasid algajate õpetajate mentorid ning milline oli nende mõju. Tulemusest selgus, et mentori toetust hinnati väga kõrgelt. Enam nimetati mentorit kui head kuulajat ning saadi abi eneseanalüüsi teostamisel. Samuti oli mentorist abi vanematega suhtlemisel ning saadi asjakohaseid juhiseid. Puudusena toodi siiski välja ühise sobiva aja leidmine ning vähene praktiline kogemuse.

Uurimuse eesmärgid ja uurimisküsimused

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on uurida Kagu- Eesti algajate lasteaiaõpetajate hinnanguid õpetajatöös toimetulekule ning mentori tegevusele algaja õpetaja toetamisel. Töös on püstitatud uurimisküsimused:

1. Kuidas hindavad algajad lasteaiaõpetajad enda toimetulekut esimesel tööaastal?
2. Kas ja kuidas mõjutab mentori olemasolu algajate õpetajate hinnangut enda toimetulekule õpetajatööga esimesel tööaastal?
3. Millised on algajate lasteaiaõpetajate hinnangud mentori tegevusele?

2. Metoodika

Antud töö teostati kvantitatiivse kirjeldava uuringuna (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2005). Kvantitatiivne meetod valiti, kuna sooviti saada ülevaadet algajate õpetajate hinnangutest üldisemas plaanis. Samas võimaldas antud meetod kaasata suure hulga küsitletavaid ning uurija sai võtta erapooletu seisukoha uurimuses osalejate suhtes.

2.1 Valim

Käesoleva uurimistöö valimi moodustamisel kasutati kõikset valimit. Valimi moodustasid kolme Kagu- Eesti maakonna: Põlva-, Võru- ja Valgamaa piirkonna 49 lasteaia ja lasteaed- algkooli algajad õpetajad, kellel oli esmakordset töökogemust lasteaias kuni 3 aastat.

Ankeedid jagati nii paberkandjal kui elektrooniliselt Google Docs keskkonnas. Paberkandjal jagati töö autori poolt 20 ankeeti 5 Valgamaa ja 3 Võrumaa lasteaeda, millest tagastati 100%. Google Docs keskkonna kaudu laekus 34 ankeeti. Seega moodustasid valimi 54 algajat lasteaiaõpetajat töökogemusega kuni 3 aastat. Vastanud algajatest õpetajatest 45 % (24) olid Valgamaalt, 26 % (14) olid Võrumaalt ja 29 % (16) olid Põlvamaalt. Küsitletutest omasid eelkoolipedagoogika alast kõrgharidust 54 %, pedagoogilist kõrgharidust 15 % ja muud haridust 31 %. Kutseaasta oli läbinud 35 % vastanutest.

Uurimuses osalenute keskmine vanus on välja toodud tabelis 1.

Tabel 1. *Algajate õpetajate keskmine vanuseline jaotus*

	N	Min	Max	M	SD
4.3 Teie vanus (täisaastates)	54	22	49	30,4	6,8

Märkused: N=vastajate arv, Min=vähim väärtus, Max=suurim väärtus,

M=keskmine, SD=standardhälve

2.2 Mõõtevahend

Andmekogumise meetodina kasutati struktureeritud ankeeti. Antud ankeet (Lisa 1) koostati autori poolt toetudes Käärrik (2004) algaja koolieelse lasteasutuse õpetaja küsimustikule (*Algajate lasteaiaõpetajate hinnang erialasele pedagoogilisele ettevalmistusele ja nõustamisele*) ning tõlgitud Lester, Bishop (2000) algajate õpetajate küsimustikule

(*Questionnaire for Beginning Teachers*). Nimetatud ankeetidest valiti sobivad küsimused mis kohandati, sõnastati sobivaks, muudeti skaalad ning seeläbi valmis uus mõõtmisinstrument. Välja jäeti küsimused, mis puudutasid hinnanguid õpetajakoolituses saadud ettevalmistusele. Antud töös on tegemist kvantitatiivuuriga, mis kirjeldab ning mille abil on võimalus uurida algajate lasteaiaõpetajate hinnanguid.

Ankeet koosnes kokku 39 küsimusest, mis hõlmas valikvastustega küsimusi (1.1, 1.2), struktureeritud küsimusi (2.1-3.6) ning taustaandmeid. Küsimused jagunesid kolmeks osaks: I küsimused tugisüsteemi kohta.

II algaja õpetaja hinnang enda toimetulekule õpetajana esimesel tööaastal, mis jagunesid plokkideks:

- Tööga kohanemine (2.1, 2.2, 2.3);
- Õppe- ja õpetamistegevuse kavandamine (2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8);
- Õpikeskkonna kujundamine (2.9, 2.10, 2.11, 2.12, 2.13, 2.14, 2.15, 2.16);
- Õppimise ja arengu toetamine (2.17, 2.18, 2.19, 2.10, 2.21);
- Refleksioon ja professionaalne enesearendamine (2.22, 2.23, 2.24);
- Nõustamine (2.25, 2.26).

III algaja õpetaja hinnang mentori tegevusele.

II ja III plokki küsimuste puhul kasutati 5 pallist Likerti skaalat, kus hinnanguid anti skaalal 1-5 (1- Ei ole üldse nõus, 2- Ei ole nõus, 3- Nii ja naa, 4- Nõus, 5- Täiesti nõus). Juhend küsimustiku täitmiseks oli lisatud küsimuste ette.

Küsimustiku sobivuse kindlaksmääramiseks ja valiidsuse tagamiseks viidi läbi eelnev pilootuurimus 10 Harjumaa koolieelse lasteasutuse algaja õpetaja seas. Vastanutel oli võimalus lisada kommentaare ning teha omapoolseid täiendusi ja ettepanekuid. Piloteerimise tulemusena tehti töö autori poolt järgmised muudatused:

- 1) Parandati väidete 2.7, 2.13, 2.14, 3.6, 3.8 ja 3.13 sõnastust

Pilootuuringu tulemusena leiti, et ankeet sobib uuringu teostamiseks.

Ankeedi reliaablust kontrolliti Cronbachi alfabeta. Ankeedi väidete reliaablused on kajastatud järgnevas tabelis 2.

Tabel 2. *Ankeedi väidete plokid, väidete arv ja reliaablused*

Väidete plokk	Väidete arv	α -väärtus
Tööga kohanemine	3	0,839
Õppe- ja õpetamistegevuse kavandmaine	5	0,750
Õpikeskkonna kujundamine	8	0,775
Õppimise ja arengu toetamine	5	0,786
Refleksioon ja professionaalne enesearendamine	3	0,717
Nõustamine	2	0,785
Hinnang mentori tegevusele	6	0,812

2.3 Protseduur

Antud magistritöö empiirilise osa jaoks koguti andmeid 2014 a. veebruaris. Õpetajate küsitlemiseks kasutati ankeete elektroonilises Google Docs keskkonnas ja paberkandjal. Ankeedid olid identse ülesehitusega ja küsimustega, erinevusi esines vaid kujunduse osas. Ankeetide jagamisele eelnes kokkulepete sõlmimine asutuse juhtidega osalemaks antud uuringus. Elektroonilise ankeedi link edastati läbi lasteaedade direktorite algajatele lasteaiaõpetajatele, kellel paluti ankeedile vastata. Kuna vastuseid ei laekunud piisavalt märgitud kuupäevaks, edastati ka 10 päeva möödudes meeldetuletuskiri. Elektroonilist linki ei edastatud 5 Valgamaa ja 3 Võrumaa lasteaeda, kuna nendes lasteaedadesse viis töö autor kokkuleppeliselt paberkandjal ankeedid. Lasteaedade direktorid jagasid ankeedid oma maja algajatele õpetajatele. Ankeedid sisaldasid kaaskirja, kus kajastus tagastamise tähtaeg. Ankeedile oli lisatud ka ümbrik, mille sai vastaja suletuna jätta vastuste kogumise kinnisesse karpi. Küsitlusperioodi lõpus kogus töö autor ankeedid kokku.

Küsitluse eetilisus tagati läbi vabatahtliku osalemise, anonüümsuse tagamise ja andmete kajastamise üldistatud kujul.

2.4 Andmeanalüüs

Andmete töötlemiseks kasutati statistilist andmetöötluste paketti SPSS 20. Valimi ja üldiste statistiliste tulemuste kajastamiseks kasutati kirjeldavat statistikat (aritmeetiline keskmine, standardhälve, protsendid). Ankeedi reliaablus selgitati Cronbachi alphaga. Hinnangute võrdluseks kasutati Mann Whitney U testi.

3. Tulemused

3.1 Algajate lasteaiaõpetajate hinnang toimetulekule esimesel tööaastal

Tugisüsteem

Tagastatud ankeetide põhjal selgus, et 25-le (46 %) algajale lasteaiaõpetajale oli asutuse poolt määratud mentor ning 29 (54 %) algajal lasteaiaõpetajal määratud mentor puudus. Samas selgus, et esimesel tööaastal toetas algajat lasteaiaõpetajat kõige enam siiski talle määratud mentor- 25 (46 %) vastajat. Kõige vähem nimetati toetajana kolleegi samast lasteaiast- 5 (9 %) vastajat. Oma rühma õpetaja tuge hindasid 17 (32 %) algajat õpetajat ning 7 (13%) vastanutest nimetas toena juhtkonna liiget.

Tööga kohanemine

Analüüsides algajate lasteaiaõpetajate keskmisi hinnanguid väideteplokile tööga kohanemine, selgus, et keskmiselt kõrgemat hinnati kolleegide toetust kohanemisel ($M=3,98$, $SD=,739$). Keskmised kõrgemad hinnangud kujunesid ka väitele, mille kohaselt tööga kohanemine ei valmistanud algajale lasteaiaõpetajale raskusi ($M=3,85$, $SD=,711$). Samas kujunesid mõnevõrra madalamad hinnangud kollektiiviga kohanemisele ($M=3,83$, $SD=,666$).

Õppe- ja õpetamistegevuse kavandamine

Selgitamaks algajate lasteaiaõpetajate hinnanguid õppe- ja õpetamistegevuse kavandamisele, paluti uuritavatel 5-palli skaalal hinnata väiteid. Antud hinnangute jaotus ja keskmine hinnang väidete järjestamiseks on toodud tabelis 3.

Tabel 3. Algajate lasteaiaõpetajate hinnangud õppe- ja õpetamistegevuse kavandamisele

Väide	1	2	3	4	5	M	SD	N
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)			
2.4 Oskan kavandada rühma tegevusi vastavalt lasteaia arengukavale ja õppekavale	-	-	1,9	29,6	68,5	4,67	,514	54
2.5 Oskan täita rühma dokumentatsiooni	-	-	5,6	35,2	59,3	4,54	,605	54
2.8 Oskan kaasata kolleege õppe- ja kasvatustegevuseplaneerimisse	-	-	3,7	40,7	55,6	4,52	,574	54
2.6 Oskan õppetegevuses seada eesmärgid	-	-	3,9	51,9	44,2	4,40	,567	54
2.7 Oskan õppetegevuse kavandamisel lõimida tegevusvaldkondi	-	-	3,7	64,8	31,5	4,28	,529	54

Märkused. 1-Ei ole üldse nõus, 2- Ei ole nõus, 3- Nii ja naa, 4-Nõus, 5- Täiesti nõus

M- aritmeetiline keskmine, SD- standardhälve, N- vastajate arv

Tabeli põhjal selgus, et õpetajad nõustusid esitatud väidetega. Kõige kõrgemalt hinnati väiteid 2.4 *Oskasin kavandada rühma tegevusi vastavalt lasteaia arengukavale ja õppekavale* (M= 4,67, SD= ,514) ning 2.5 *Oskasin täita rühma dokumentatsiooni* (M= 4,54, SD= ,605). Seevastu mõnevõrra väiksem oli toetus väitele 2.7 *Oskasin õppetegevuse kavandamisel loimida tegevusvaldkond* (M= 4,28, SD= ,529).

Õpikeskkonna kujundamine

Leidmaks, mil määral tuleb toime algaja õpetaja õpikeskkonna kujundamisega esimesel tööaastal, analüüsiti väidete 2.9- 2.16 tulemusi. Õpetajate hinnangute jaotus ning hinnangute keskmised on toodud tabelis 4.

Tabel 4. *Algajate lasteaiaõpetajate hinnangud õpikeskkonna kujundamisele*

Väide	1	2	3	4	5	M	SD	N
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)			
2.14 Oskan pakkuda mängulise tegevuse võimalusi	-	-	1,9	74,1	24,1	4,22	,462	54
2.9 Oskan kujundada lapsest lähtuvat turvalise õpi- ja kasvukeskkonna	-	-	14,8	55,6	29,6	4,15	,656	54
2.13 Oskan viia läbi erinevaid õppetegevusi	-	1,9	7,4	66,7	24,1	4,13	,616	54
2.12 Valdan päeva rutiinseid tegevusi	-	-	16,7	59,3	24,1	4,07	,614	54
2.16 Oskan lapsi motiveerida ja tunnustada	-	-	14,8	64,8	20,4	4,06	,596	54
2.10 Oskan rühmas toimuvale reageerida paindlikult, lapsest lähtuvalt	-	5,6	13,0	59,3	22,2	3,98	,756	54
2.15 Oskan arvestada mitmekultuurilise kasvukeskkonna eripäraga	-	-	16,7	68,5	14,8	3,98	,566	54
2.11 Oskan rakendada rühmareegleid	-	7,4	14,8	51,9	25,9	3,96	,846	54

Märkused. 1-Ei ole üldse nõus, 2- Ei ole nõus, 3- Nii ja naa, 4-Nõus, 5- Täiesti nõus

M- aritmeetiline keskmine, SD- standardhälve, N- vastajate arv

Tabelist 4 selgub, et kõige kõrgemalt hindasid algajad lasteaiaõpetajad oskust pakkuda mängulise tegevuse võimalusi- väide 2.14 Oskan pakkuda mängulise tegevuse võimalusi (M= 4,22, SD = ,462). Samuti hinnati kõrgelt väidet 2.9 *Oskan kujundada lapsest lähtuvat turvalist*

õpi- ja kasvukeskkonda ($M= 4,15$, $SD = ,657$). Algajad lasteaiaõpetajad ei olnud nõus väitega *2.11 Oskan rakendada rühmareegleid* ($M= 3,96$, $SD= ,846$). Veel anti madalamad hinnangud väidetele *2.15 Oskan arvestada kasvukeskkonna eripäraga* ($M= 3,98$, $SD= ,566$) ja väitele *2.15 Oskan rühmas toimuvale reageerida paindlikult, lapsest lähtuval* ($M= 3,98$, $SD= ,756$).

Õppimise ja arengu toetamine

Tabelis 5 on toodud algajate lasteaiaõpetajate hinnangud õppimise ja arengu toetamisele.

Tabel 5. Algajate lasteaiaõpetajate hinnangud õppimise ja arengu toetamisele

Väide	1	2	3	4	5	M	SD	N
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)			
2.21 Teen eesmärkide saavutamiseks koostööd kolleegide ja lastevanematega	-	-	9,3	55,6	35,2	4,26	,620	54
2.19 Oskan suunata laste loovust	-	-	14,8	35,2	50,0	4,35	,731	54
2.20 Oskan arvestada laste huvidega	-	-	13,0	51,9	35,2	4,22	,664	54
2.18 Oskan kasutada sobivaid õpimeetodeid ja vorme	-	-	16,7	66,7	16,7	4,00	,583	54
2.17 Oskan seostada erinevaid ainevaldkondi ümbritseva keskkonnaga	-	-	18,5	66,7	14,8	3,96	,582	54

Märkused. 1-Ei ole üldse nõus, 2- Ei ole nõus, 3- Nii ja naa, 4-Nõus, 5- Täiesti nõus

M- aritmeetiline keskmine, SD- standardhälve, N- vastajate arv

Tabeli 5 põhjal ilmnes, et algajad lasteaiaõpetajad nõustusid kõigi väidetega. Siiski on mõnevõrra kõrgemad hinnangud andnud väitele *2.21 Teen eesmärkide saavutamiseks koostööle kolleegide ja lastevanematega* ($M= 4,26$, $SD= ,620$). Samas väide *2.17 Oskan seostada erinevaid ainevaldkondi ümbritseva keskkonnaga* sai mõnevõrra nõrgema toetuse ($M=3,96$, $SD= ,582$).

Refleksioon ja professionaalne enesearendamine

Antud plokis nõustusid algajad õpetajad väidetega, kuid vastustest selgus, et kõrgemalt hinnati väidet *2.24 Olen kursis haridusvaldkonna muutustega* ($M= 4,19$, $SD= ,675$). Samas oli madalam toetus väitele *2.23 Oskan seada isiklikke ja erialaseid eesmärke* ($M= 3,69$, $SD= ,773$) ja väitele *2.22 Oskan tööd analüüsida* ($M=3,33$, $SD= ,700$).

Nõustamine

Selgitamaks välja, millised on algajate lasteaiaõpetajate hinnangud väideteplokile nõustamine, anti hinnang küsimustele 2.25 ja 2.26. Tulemuste analüüsist selgus, et algajad lasteaiaõpetajad olid kõikide väidetega nõus. Mõnevõrra kõrgema toetuse andsid algajad lasteaiaõpetajad väitele 2.25 *Oskan lapsevanemaid nõustada* ($M=3,67$, $SD=,614$) ning madalama toetuse väitele 2.26 *Oskan kolleege nõustada* ($M=3,43$, $SD=,602$).

Kokkuvõttes nõustasid algajad lasteaiaõpetajad kõikide väideteplokkide väidetega. Siiski anti kõrgemaid hinnanguid väiteplokile *Õppe- ja õpetamistegevuse kavandamine* ($M=4,48$, $SD=,745$) ning *Õppimine ja arengu toetamine* ($M=4,11$, $SD=,739$). Madalama toetuse pälvisid väiteplokid *Nõustamine* ($M=3,55$, $SD=,684$) ning *Refleksioon ja professionaalne enesearendamine* ($M=3,73$, $SD=,747$). Kõikide väideteplokkide kogukeskmised on välja toodud tabel 6 abil.

Tabel 6. Väideteplokkide kogukeskmised ja standardhälbed

	M	SD
Õppe ja õpetamistegevuse kavandamine	4,48	,745
Õppimise ja arengu toetamine	4,11	,739
Õpikeskkonna kujundamine	4,0	,725
Tööga kohanemine	3,8	,746
Refleksioon ja professionaalne enesearendamine	3,73	,747
Nõustamine	3,55	,684

3.2 Mentori mõju algajate lasteaiaõpetajate hinnangutele

Selgitamaks välja, kas mentori olemasolu mõjutab algajate lasteaiaõpetajate hinnanguid õpetajatööle esimesel tööaastal, analüüsiti väideteplokkide keskmiste hinnangute erinevusi kasutades Mann Whitney U testi.

Väideteplokis *Õppe- ja õpetamistegevuse kavandamine* olid olemas statistiliselt olulised erinevused. Tabelist 7 on näha, et $p < 0,05$, seega on olemas statistiliselt erinev olulisus mentoriga ja mentorita õpetajate hinnangutes.

Tabel 7. Mann Whitney U test mentoriga ja mentorita õpetajate hinnangute võrdluses väideteplokis *Õppe- ja kasvatustegevuse kavandamine alaväidetes*

Väide	N	U	p
2.4 Oskan kavandada rühma tegevusi vastavalt lasteaia arengukavale ja õppekavale	54	176,500	0
2.5 Oskan täita rühma dokumentatsiooni	54	165,500	0
2.6 Oskan õppetegevuses seada eesmärgid	54	169,500	0
2.7 Oskan õppetegevuse kavandamisel lõimida tegevusvaldkondi	54	160,000	0
2.8 Oskan kaasata kolleege õppe- ja kasvatustegevuse planeerimisse	54	166,500	0

N- vastajate arv

U- statistik

p-olulisuse tõenäosus

Väideteplokis *Õppimine ja arengu toetamine* leiti statistiliselt oluline erinevus mentoriga ja mentorita õpetajate hinnangutes väites 2.18 *Oskan kasutada sobivaid õpimeetode ja vorme*. Siin kujunes $U=341,500$, $p=,005$.

Järgnevas väideteploki *Refleksioon ja professionaalne enesearendamine* mentoriga ja mentorita õpetajate hinnangustes olid samuti olemas statistiliselt olulised erinevused. Antud erinevused kajastuvad tabelis 8.

Tabel 8. Mann Whitney U test mentoriga ja mentorita õpetajate hinnangute võrdluses väideteplokis *Refleksioon ja professionaalne enesearendamine*

Väide	N	U	p
2.22 Oskan tööd analüüsida	54	249,000	,026
2.23 Oskan seada isiklikke ja erialaseid eesmärgid	54	242,500	,025
2.24 Olen kursis haridusvaldkonna muudatustega	54	252,500	,035

N- vastajate arv

U- statistik

p-olulisuse tõenäosus

Väideteplokis *Nõustamine* esines statistiliselt oluline erinevus vastajate hinnangus ühes väites- 2.26 *Oskan kolleege nõustada*, kus $U= 289,500$, $p= 0,05$.

3.3 Algajate lasteaiaõpetajate hinnangud neid juhendanud mentori tegevusele

Algajate lasteaiaõpetajate hinnangud mentori tegevusele kajastuvad alltoodud tabelis 9.

Tabel 9. *Algajate lasteaiaõpetajate hinnangud neid juhendava mentori tegevusele*

Väide	M	SD	N
3.1 Sain mentorilt abi õppe- ja kasvatustöö planeerimisel	4,50	,707	26
3.2 Sain mentorilt abi õppe- ja kasvatustöö läbiviimisel	4,54	,582	26
3.3 Sain mentorilt abi laste arengu analüüsimisel	4,38	,697	26
3.4 Sain mentorilt abi lastevanematega suhtlemisel	4,35	,629	26
2.5 Sain mentorilt abi õpi- ja kasvukeskkonna kujundamisel	4,35	,689	26
2.6 Sain mentorilt abi töö analüüsimisel	4,27	,919	26

Märkused. M- aritmeetiline keskmine, SD- standardhälve, N- vastajate arv

Antud tabel 9 põhjal selgub, et antud väidetega olid algajad lasteaiaõpetajad nõus. Siiski keskmiselt kõrgemalt hindasid algajad õpetajad mentori tegevust väite *3.2 Sain mentorilt abi õppe- ja kasvatustöö planeerimisel* osas, kus $M = 4,54$, $SD = ,582$. Väitele *3.1 Sain mentorilt abi õppe- ja kasvatustöö planeerimisel*, kujunes keskmiseks tulemuseks $M = 50$, $SD = ,707$.

Arutelu

Antud töö eesmärgiks oli uurida Kagu- Eesti piirkonna algajate lasteaiaõpetajate hinnanguid enda toimetulekule õpetajatööga ja mentori tegevusele esimesel tööaastal.

Tugisüsteemi olemasolu. Vajadus tugisüsteemi järele ilmneb aktiivsemalt siis kui tööle saabub algaja õpetaja. Tugisüsteemi olemasolu on vajalik õpetaja kompetentsuse tõusule kaasaaitamiseks (Clark, Byrnes, 2012). Töös leidis aga kinnitust Eisenschmidt (2005) ning OECD (2009) uurimustes välja toodud aspekt, kus paljud algajad õpetajad ei ole läbinud algaja õpetaja tugiprogrammi või ei oma teda tööga toimetulekul toetavat mentorit. Antud töös vaadeldud algajatest õpetajates ei omanud mentorit esimesel tööaastal üle poole vastanutest. Samas märkisid kõik vastanud, et esimesel tööaastal oli olemas majas inimene, kellele toetuti. Enamus vastanud algajatele lasteaiaõpetajatele oli selleks mentor või oma rühma õpetaja. Antud tulemusele toetudes võib oletada, et lasteaedades kasutatakse lisaks formaalsele mentorlusele ka mitteformaalset mentorlust. Kuna algaja õpetaja tugiprogrammil olid läbinud vähesed, võib oletada, et kuna kutseaasta läbimine on kohustuslik esmaõppe läbinutele, siis võis olla vastanute hulgas näiteks neid, kes veel omandavad lasteaiaõpetaja

kutset avatud ülikoolis. Samas arvab autor, et koolitatud mentorite puudus võib olla tingitud nende puudumisest organisatsioonist või siis olemasolevate mentorite vähesest motiveeritusest.

Tööga kohanemine. Nagu erinevates uurimustes (Eisenschmidt, 2006a; Laberee, 2000; Buchanan, 2012), selgus, et algajatele õpetajatele valmistab tööga kohanemine siiski raskusi. Ehkki antud uurimuses vastajate hinnangul tööga kohanemine raskusi ei valmistanud, ilmnisid vastustes siiski mõnevõrra madalamad hinnangud. Samas hindasid uuritavad kõrgemalt esimesel tööaastal kolleegide toetust, mis võib olla töö autori arvates tingitud lasteaia kui organisatsiooni eripärast, kus meeskonnatöö rühma tasandil toimub koostöös teise õpetaja ja õpetaja abiga.

Õppe- ja õpetamistegevuse kavandamine. Algajate õpetajate hinnangutel tuldi väga hästi toime õppe- ja õpetamistegevuse kavandamisega. Uuringus selgus, et valdavalt hinnati oma oskusi kavandada rühma tegevusi vastavalt lasteaia arengukavale ja õppekavale ning rühma dokumentatsiooni täitmisele väga kõrgelt. Sarnasid tulemusi on saanud ka teised uurijad (Reiska, Eisenschmidt, 2010). Samas õppetegevuse kavandamisel tegevusvaldkondade lõimimine sai siiski mõnevõrra madalama hinnangu. See võib töö autori arvates tuginedes Fullerile (1969), tuleneda asjaolust, et algajatel õpetajatel puuduvad veel piisavalt praktilised kogemused ja oskused.

Õpikeskkonna kujundamine. Antud väideteplokis kujunesid keskmiselt kõrged hinnangud, ehkki üksikvastustena esines ka väidetega mittenõustumisi. Õpetajate hinnangutele tuginedes, saab öelda, et kõige paremini tuldi toime mängulise tegevuse pakkumisega. Samas osati kujundada lapsest lähtuvalt turvalist õpi- ja mängukeskkonda. Natuke madalamalt hinnati oskust rakendada rühmareegleid. Kuna rühmareeglid on seotud distsipliini ja korra tagamisega, siis võrreldes teiste uurimustega (Fantill, McDouglas, 2009; Eisenschmidt, 2006 a; Poom- Valickis, 2007) on see läbivalt algajatele õpetajatele probleemiks. Samamoodi mõnevõrra madalamad hinnangud anti oskusele arvestada mitmekultuurilise kasvukeskkonna eripäraga. Mitmekultuurilises kasvukeskkonnas on oluline roll just õpetajal, kes peaks olema paindlik, avatud ja tolerantne, et suunata sallivust rühmas (Muldmaa, Nõmm, 2011). Töö autori arvates on vajalikud lisaks ka praktilised kogemused, mis aga alustaval õpetajal sageli puuduvad.

Õppimise ja arengu toetamine. Selgus, et hinnangud enda toimetulekule õppimise ja arengu toetajana olid suhteliselt kõrged. Antud väideteplokis hinnati kõige kõrgemalt oskust teha eesmärkide saavutamiseks koostööd kolleegide ja lastevanematega. Samas Eisenschmidt (2006 b) uuringutes selgus vastupidine tulemus, kus algajad õpetajad hindasid koostööd

kolleegidega madalalt ning Fantill, McDouglas (2010) uurimuse kohaselt valmistasid algajatele õpetajatele probleeme just suhted lastevanematega. Algajate õpetajate mõnevõrra madalamad hinnangud anti oskusele seostada erinevaid ainevaldkondi ümbritseva keskkonnaga.

Refleksioon ja professionaalne enesearendamine. Uuritavate hinnangute kohaselt selgus, et antud väiteplokki sai üldiselt madalama hinnangu. Selgus, et algajad õpetajad andsid kõrgemaid hinnanguid haridusvaldkonnas toimuvaga kursisoleku kohta kuid väga madalad hinnangud oskusele tööd analüüsida. Samasugustele järeldustele on jõutud mitmete uurijate poolt (Reiska, Eisenschmidt, 2008; Poom- Valickis, 2007, Lokko, 2013). Madal analüüsioskus aga ei toeta õppimist läbi isiklike kogemuste, et tõhustada ja tõsta õpetamistaset (Scandura, Pellegrin, 2007). Samas järeldab töö autor, et suhteliselt kõrged hinnangud uurimustulemuste osas, võivadki peegeldada algajate analüüsioskust ning võimet ennast adekvaatselt hinnata.

Nõustamine. Hinnangud antud väiteplokile kujunesid mõnevõrra madalamateks. Selgus, et õpetajad tulevad paremini toime lapsevanemate nõustamisega kui kolleegide nõustamisega. Lasteaiaõpetaja peab suutma nõustada lapsevanemaid kasvatusküsimustes ja kõiges muus, mis puudutab lapse arengut. Kolleegide nõustamine on aga algajale õpetajale tõepoolest raske, kuna puuduvad veel professionaalsed teadmised.

Mentori mõju algajate lasteaiaõpetajate hinnangutele. Selgus, et mentoriga ja mentorita algajate õpetajate hinnangutes esines siiski olulisi erinevusi. Mentoriga algajate õpetajate hinnangute keskmised olid väidetele kõrgemad kui mentorita algajate õpetajate keskmised hinnangud. Seega võib järeldada, et mentoriga algajad õpetajad on oma professionaalsel arengul saanud tuge ning on kutsekindlamad (Ingersoll, Merrill, 2010; Eisenschmidt, 2006 a) ning omandavad kiiremini kompetentsid oskuste ja teadmiste rakendamiseks (Nikkanen & Liitynen, 2005)

Algajate lasteaiaõpetajate hinnangud neid juhendanud mentori tegevusele. Antud töös selgus, et algajate õpetajate hinnang mentori tegevusele oli suhteliselt kõrge. Tulemuste põhjal selgus, et algajad õpetajad said mentorilt kõige rohkem abi õppe- ja kasvatustöö läbiviimisel ning õppe- ja kasvatustöö planeerimisel. Sellest järeldab töö autor, et algajad lasteaiaõpetajad said tuge mentorilt kutsealasel arengul ja õppimisel (Eisenschmidt, Poom-Valickis, 2010; Clarc, Byrnes (2012).

Piirangud

Antud uurimuses esinesid mõned piirangud. Kuna töös esindatud valim on väike, ei saa

teha üldistavaid järeldusi algaja õpetaja hinnangutest oma toimetulekule ja mentori tegevusele. Oluline piirang on kindlasti valimi valikut tehes puudu jäänud täpsustus- kõik uurimuses osalenud algajad õpetajad ei pruugi vastata õpetaja kvalifikatsiooninõuetele.

Kokkuvõte

Antud magistritöö eesmärgiks oli uurida Kagu- Eesti piirkonna algajate lasteaiaõpetajate hinnanguid enda toimetulekule õpetajatööga ning mentori tegevusele esimesel tööaastal.

Käesolev uurimus on läbi viidud töö autori poolt koostatud ankeedi abil. Ankeedi koostamisel toetuti Käärrik (2004) algaja koolieelse lasteasutuse õpetaja küsimustikule ning tõlgitud Lester, Bishop (2000) algajate õpetajate küsimustikule. Kvantitatiivne uurimus töö eesmärgi täimiseks viidi läbi veebruaris 2014. Valimi moodustasid 54 algajat lasteaiaõpetajat 49 Kagu- Eesti (Valga-, Võru- ja Põlvamaa) lasteaiast. Ankeedid jagati Google Docs keskkonna abil ja kokkuleppeliselt paberkandjal.

Uurimistulemuste põhjal selgus, et Kagu- Eesti piirkonnas ei ole kõigis lasteaedades loodud tugisüsteemi algaja õpetaja toetamiseks. Mentor puudus üle poole vastanud algajatest õpetajatest. Samas selgus, et lasteaedades toimib vajadusel mitteformaalne mentorlus, kus saadakse abi kas õpetaja, kolleegi või juhtkonna liikme poolt.

Ehkki algajate õpetajate hinnangud väideteplokkidele olid üllatavalt kõrged, ilmnes et kõige paremini tuldi toime õppe- ja õpetamistegevuste kavandamisega ning õppimise ja arengu toetamisega. Samas mõnevõrra madalamad hinnangud anti refleksioonile ja professionaalsele enesearendamisele ning nõustamisele.

Algajad õpetajad, kellele oli määratud mentor, andsid mentori tegevusele kõrgeid hinnanguid. Väga olulised olid õpetajate hinnangute kohaselt mentori abi õppe- ja kasvatustöö läbiviimisel ning planeerimisel kuid samas leiti, et siiski mõnevõrra madalamalt hinnati abi mentorilt töö analüüsimisel. Võrreldes mentoriga algajate õpetajate ja ilma mentorita algajate õpetajate hinnanguid ilmnes siiski mõningaid olulisi erinevusi.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et antud töö annab ülevaate Kagu- Eesti algajate lasteaiaõpetajate hinnangutest enda toimetulekule õpetajatööga ning mentori tegevusele esimesel tööaastal.

Võtmesõnad: Algaja õpetaja, esimene tööaasta, mentorlus

Summary

Novice kindergarten teachers' self-evaluation of teachers' activities and valuation of mentor activities on the basis of South-East Estonian kindergartens.

The objective of this Master's thesis was to study the assessments made by beginning pre-school teachers in South East Estonia on how they cope as teachers and on the activity of their mentors in their first year of work.

The study was conducted in the form of a questionnaire prepared by the author. The questionnaire was prepared on the basis of the questionnaire for beginning teachers of pre-school child care institutions by Käärrik (2004) and a translated questionnaire for beginning teachers Lester, Bishop (2000). In order to achieve the research objectives, a quantitative study was carried out in February 2014. The sample consisted of 54 beginning pre-school teachers from 49 kindergartens in South East Estonia (Valga, Võru, Põlva Counties). The questionnaires were made available via Google Docs or, by request, on paper.

The research results showed that support systems for beginning teachers have not been introduced in all kindergartens in the region of South East Estonia. More than half of the respondents did not have a mentor. At the same time, the results showed the existence of necessity-based informal mentorship, whereby guidance is provided by teachers, colleagues or members of management.

According to the assessments of the beginning teachers, they were coping the best in the areas of planning teaching and learning activities and providing support for development. At the same time, a lower assessment was given to self-reflection, professional development and counselling.

The beginning teachers with appointed mentors highly evaluated the activity of their mentors. According to the assessments, help by mentors was essential in planning and performing teaching and educational activities, while it was found that less help was received from the mentor in the area of work analysis. However, a few significant differences were still found when comparing the assessments made by beginning teachers with mentors and those without mentors.

In conclusion, this study gives an overview of the assessments made by beginning pre-school teachers in South East Estonia on how they cope with teaching and on the activity of the mentor during the first year of service.

Keywords: beginning teacher, first year of service, mentorship

Tänu sõnad

Täna magistritöö juhendajat mõistva suhtumise ja nõuannete eest ning uuringus osalenud algajaid lasteaiaõpetajaid panuse eest ankeetide täitmisel. Suur tänu pereliikmetele ja sõpradele toetava ja mõistva suhtumise eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Maire Murumaa

19.05.2014

Kasutatud kirjandus

- Aarna, O. (2006). *Kas Eesti haridusseadustik soodustab õpetaja professionaalsust? Õpetaja õppivas koolis ja ühiskonnas*. Eesti haridusfoorum.
- Allensworth, E., Ponisciak, S., & Mazzeo, C. (2009). The schools teachers leave: Teacher mobility in Chicago Public Schools. *Chicago: Consortium on Chicago School Research*. Külastatud aadressil: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505882.pdf>
- Brindley, R., Fleege, P., Graves, S. (2002). Preparation never ends: Sustaining a mentorship model in early childhood teacher education, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, p. 33-38. Külastatud aadressil: <http://www.tandfonline.com.ezproxy.utlib.ee/doi/pdf/10.1080/1090102020230106>
- Boe, E. E., Bobbitt, S. A., Cook, L. H., Barkanic, G., & Maislin, G. (1998). *Teacher turnover in eight cognate areas: National trends and predictors*. Washington D. C.: Department of Education. Külastatud aadressil: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432542.pdf>
- Buchanan, J. (2012) Telling tales out of school: Exploring why former teachers are not returning to the classroom, *Australian Journal of Education*, Vol. 56, No. 2, 2012, 205-2. Külastatud aadressil: <http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&asid=479d9557-e1a5-46919ef8131bad72509a%40sessionmgr4005&jahid=4202>
- Clark, S.K., Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: perceptions of mentoring support. *An international journal of teachers' professional development*, p 43-54. Külastatud aadressil: <http://www.tandfonline.com.ezproxy.utlib.ee/doi/pdf/10.1080/13664530.2012.666935>
- Cummins, L. (2004). The pot of gold at the end of the rainbow: Mentoring in early childhood education. *Childhood Education*, 80: 254- 257. Külastatud aadressil: <http://www.tandfonline.com.ezproxy.utlib.ee/doi/pdf/10.1080/00094056.2004.10522809>
- Darling-Hammond, L. (2010). Recruiting and retaining teachers: Turning around the race to the bottom in high-need schools. *Journal of Curriculum and Instruction*, 4(1), 16-32. Külastatud aadressil: <http://www.joci.ecu.edu/index.php/JoCI/article/view/42/74>
- Day, C., Sachs, J. (2004) Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. – Day, C., Sachs, J. (koost) *International Handbook on the Continuing Professional*

Development of Teachers. Maidenhead. Külastatud aadressil:

<http://f3.tiera.ru/1/genesis/655-659/658000/d3509bb372023d5d72f12c2dc86a0312>

Early Childhood Education and Care: key lessons from research for policy marker (2009)

An independent report submitted to the European Commission by the NESSE networks of experts. European Commission. Brussels. Külastatud aadressil:

http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-childhood_en.htm

Eesti elukestva õppe strateegia 2020 (2014). Külastatud aadressil: [https://valitsus.ee/](https://valitsus.ee/UserFiles/valitsus/et/valitsus/arengukavad/haridus-ja-teadusministeerium/Eesti%20elukestva%20%C3%B5ppe%20strateegia%202020.pdf)

UserFiles/valitsus/et/valitsus/arengukavad/haridus-ja-teadusministeerium
/Eesti%20elukestva%20%C3%B5ppe%20strateegia%202020.pdf

Eesti õpetajahariduse strateegia 2009-2013 (2009). Külastatud aadressil:

<http://www.google.ee/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDYQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.hm.ee%2Findex.php%3Fpopup%3Ddow>

Eisenschmidt, E (2003) Pedagoogiline praktika õpetajakoolituses E. Krull, K. Oras *Õpetajate professionaalne areng ja õppepraktika. Õpetajakoolitus IV* (lk 13- 24). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Eisenschmidt, E. (2005). Õpetaja professionaalne areng ja kutsestandard. *Haridus nr.3*
Külastatud aadressil: <http://haridus.opleht.ee/Arhiiv/032005/lugu8.pdf>

Eisenschmidt, E (2006 a). *Kutseaasta kui algaja õpetaja toetusprogrammi rakendamise Eestis*.

Tallinn: TLÜ Kirjastus

Eisenschmidt, E (Koost). (2006 b). *Kutseaasta II etapi seire kokkuvõtte 2005/2006 õppeaasta*
Tallinn: TLÜ Kirjastus

Eisenschmidt, E. (Koost). (2007). *Kutseaasta III etapi seire kokkuvõtte 2006/2007*. Tallinn: TLÜ Kirjastus

Eisenschmidt, E., Oder, T. & Meristo, M. (2010). *With Five Years of Teaching Experience: Professional Aims and Tenure*. In J. Mikk, M. Veisson, P. Luik (Eds), *Teachers Personality and Professionalism*. (lk. 159-174) Vol. 2, Frankfurt am Main: Peter Lang

Eisenschmidt, E., & Poom-Valickis, K. (2010). Õpetaja kutseaasta ning selle roll algaja õpetaja professionaalses arengus. V. R. Ruus, & E. S. Sarv (Toim), *Õpetaja esmaharidus. Olukord ja probleemid 21. sajandi algul* (lk 146-158). Tallinn: Tallinna Ülikool

Eisenschmidt, E, Koit, R.(2014) *Kutsestandardi rakendamine õpetajaks kujunemisel ja*

- edasises professionaalses arengus*, Tallinn, Innove. Külastatud aadressil:
<http://www.innove.ee/UserFiles/%C3%9Cldharidus/Kutsestandardi%20rakendamise%20ja%20eneseanal%C3%BC%C3%BCs.pdf>
- Fantilli, R.D., McDouglas, D.E (2009) A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education* 25,p 814–825, Külastatud aadressil:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09000511>
- Fuller, F.F., (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, Vol. 6, No. 2, pp. 207-226. Külastatud aadressil:
<http://www.jstor.org.ezproxy.utlib.ee/action/doBasicSearch?Query=Concerns+of+Teachers%3A+A+Developmental+Conceptualization&acc=on&wc=on&fc=off#acceptedTC>
- Goddard, R., M. Goddard. 2006. Beginning teacher burnout in Queensland schools: Associations with serious intentions to leave. *The Australian Educational Researcher* 33, no. 2: 61–75. Külastatud aadressil: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ766609.pdf>
- Helemäe, J (2004). Õpetajaskond kui professionaalne hää ühiskonnas. Vöörman, R ja Helemäe, J. (Toim) *Õpetajad: kas maasool või kraadiga spetsialistide ametgrupp* (lk 41-73), Tallinn: TPÜ kirjastus
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An imagenational review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297. Külastatud aadressil:
<http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=d65dfd66-2bfc-40fd-a4bb-ea196658311c%40sessionmgr113&jahid=107>
- Hudson, P (2012) How Can Schools Support Beginning Teachers? A Call for Timely Induction and Mentoring for Effective Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, v37 n7 Article 6 Jul 2012. Külastatud aadressil:
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ995200.pdf>
- Hujala, E. (2004). *Uuenev alusharidus*. Tea ja toimetaja. Kirjastus:Ilo
- Ingersoll, R (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, June vol . 86 no. 631 16-3. Külastatud aadressil:
<http://bul.sagepub.com.ezproxy.utlib.ee/content/86/631/16.full.pdf+html?>
- Ingersoll, R. (2003). *Is there really a teacher shortage?* Seattle: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy. Külastatud aadressil:
<https://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Shortage-RI-09-2003.pdf>
- Ingersoll, R., Merrill, L. (2010). Who's Teaching Our Children? *Educational Leadership*,

- Volume 67 , Number 8. Külastatud aadressil: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may10/vol67/num08/Who%27s-Teaching-Our-Children%C2%A2.aspx>
- Jarvis, P. (1998). *Täiskasvanuharidus ja pidevõpe*. Tallinn: Kirjastus SE&JS
- Karm, M. (2007). *Eesti täiskasvanukoolitajate professionaalsuse kujunemise võimalused*. Doktoritöö. Tallinn: TLÜ Kirjastus
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). Riigi teataja. Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917?leiaKehtiv>
- Koolieelse lasteasutuse seadus (1999). Riigi teataja. Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006?leiaKehtiv>
- Kram, K.E. , Isabella, A.L (1985) Mentoring Alternatives: The Role of Peer Relationships in Career Development. *The Academy of Management Journal*, Vol. 28, No. 1 . 110-132
- Krull, E. (1998). Õpetaja professionaalne areng: teooria ja praktika. M. Hallap, T. Õunapuu (toim.), *Õpetajakoolitus III* (lk 7-28). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastuse trükikoda.
- Krull, E. (2002). *Eesti õpetaja pedagoogilised arusaamad, arvamused ja hoiakud millenniumi-vahetusel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Käärik, K. (2006). *Algajate lasteaiasõpetajate hinnang erialasele pedagoogilisele ettevalmistusele ja nõustamisele*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool
- Labaree D (2000) On the nature of teaching and teacher education: difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education* 51: 228–308. Külastatud aadressil: http://www.stanford.edu/~dlabaree/publications/Nature_of_Teaching_and_TE.pdf
- Lester, P.E., Bishop, L.K (2000). *Handbook of tests and measurement in education and the social sciences*. Scarecrow Press, Inc.
- Lindgren, U. (2007). New into the profession: a study of the mentoring of novice teachers in Sweden. *Journal of In- Service Education*, Volume 33, isuse 2. p.241-243, Külastatud aadressil: http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580701293119#.U3k3Wnb_2
- Lokko, M. (2013) *Refleksioon algajate õpetajate õpetamislugudes*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool
- Loogma, K., Ruus, V.-R., Talts, L., Poom-Valickis, K. (2009). *Õpetajate professionaalsus ning tõhusama õpetamise- ja õppimiskeskkonna loomine*. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus. Külastatud aadressil <http://www.google.ee/url?sa=tjarct=jjaq=jaesrc=sjasource=webjacd=1javed=0CcwQFj>

AAjaur=<http%3A%2F%2Fwww.hm.ee%2Findex.php%3Fpopup%3Ddownload%26id%3D9662jaei=D99HU-SEG6rY4QTE44GwDgjausg=AFQjCNG7Pf3mqgkZJbtsu6xpOdpgaQBCmQjabvm=bv.64542518,d.bGE>

- Maughan, B.D. (2006) *Mentoring Among Scientists: Implications of Interpersonal Relationship within a Formal Mentoring Program*. Albuquerque NPIC&HMIT, November 12-16, pp. 114-124. Külastatud aadressil: www.inl.gov/technicalpublication/Dokuments/3562842.pdf
- Moir, E (1990) *Phases of First Year Teachers*. California Department of Education Külastatud aadressil 10.12.2013 <http://www.newteachercenter.org/blog/35mage35a-first-year-teaching>
- Muldmaa, M., J.Nõmm (2011). *Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises keskkonnas. Archimedes*, Educo
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H.,K. (2005). *Õppiv kool ja enesehindamine: Töövahendeid haridusasutuse arendamiseks*. El Paradiso, Haridus- ja Teadusministeerium
- Oder, T. (2002). Õpetaja kompetentsus kui õpetajatöö tulemuslikkuse eeldus. A.Lepik ja K. Poom- Valickis (koost), *Sotsiaal- ja kasvatusteaduste dialoog ja ühishuvid* (lk.158-179). Tallinn, TPÜ kirjastus.
- Oder, T. (2004). Õpetaja professionaalsus kui töö tulemuslikkuse esmane eeldus. M.Pandis (koost.), *Kasvatusteadused muutuste ajateljel* (lk 341-353). Tallinn: TPÜ kirjastus.
- OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Teaching and Learning International Survey*. Külastatud aadressil: <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Olson, L (2000). Finding and Keeping Competent Teachers, *Education Week. Vol. 19 Issue 18, p12*. Külastatud aadressil: <http://ehis.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ee/eds/detail?vid=3jasid=c025d727-af27-4fe5-9cb8073fb9fbe7c5%40sessionmgr4005jahid=4205jabdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#db=f5hjaAN=2734680>
- Phillips, N., Fragoulis, I. (2010). Exploring the beliefs of primary education teachers regarding the contributions of mentoring in schools. *Review of European Studies*, 2 (2), 201-213. Külastatud aadressil: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/res/article/viewFile/6813/6297>
- Poom- Valickis, K., Eisenschmidt, E. (2004). Kutseaasta- miks ja milleks? Inglismaa kogemus. *Haridus* 6-7, 29-31
- Poom-Valickis, K. (2007). Novice Teachers Professional Development Across their Induction

- Year. Tallinn: TLÜ Kirjastus
- Reiska, Eisenschmidt, E. (Koost). (2008) Kutseaasta IV etapi seire kokkuvõte. Tallinn: TLÜ Kirjastus
- Reiska, Eisenschmidt, E. (Koost). (2010) Kutseaasta VI etapi seire kokkuvõte. Tallinn: TLÜ Kirjastus
- Rüütman, T. (2013). Mentorlus hariduses. Õppematerjal. Külastatud aadressil: http://www.eope.ee/_download/euni_repository/file/4206/Mentorlus%20hariduses%201.pdf
- Sary, E.S. (2001). Mentor- mis see veel on? *Haridus nr.6, lk 34-37*
- Scandura, T.A., Pellegrin, E.K (2007). Workplace mentoring: Theoretical approaches and methodological issues. *Handbook of mentoring: A multiple perspective approach*, Malden, MA: Blackwell. Külastatud aadressil: <http://coloradomentoring.org/uploads/2013/09/Scandura-TA-Pellegrini-EK-workplace>
- Talts, L. (1999). Alus- ja alghariduse missioonist. *Haridus ja kasvatusväärtused ühiskonnas, artiklite kogumik* (lk 196-201). Tartu: OÜ Vali Press trükikoda
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction. The way ahead*. Philadelphia: Open University Press
Külastatud aadressil: <http://www.w.openupusa.com/openup/chapters/0335201784.pdf>
- Tõnismäe, E., Gern, H. (2006). *Mentorlus- jagatud areng*. Tallinn: Äripäeva kirjastus
- Tõnismäe, E., Gern, H. (2008). *Juhendamine ja mentorlus*. Tallinn: Äripäeva kirjastus
- Watkins, P. (2005). The Principal's Role in Attracting, Retaining, and Developing New Teachers: Three Strategies for Collaboration and Support. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, v79 n2 p83-87 Nov-Dec 2005
- Õpetajate koolituse raam nõuded (2000). Riigi teataja. Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/122032011015?leiaKehtiv>
- Õpetaja kutsestandardid (2013). *Õpetaja (tase 6, tase 7)*. Külastatud aadressil: <http://www.kutsekoda.ee/et/kutsesysteem/kutsestandardid>

LISA 1. Küsimustik

Lugupeetud lasteaiaõpetaja!

Palun Teil osaleda Kagu- Eesti algajatele lasteaiaõpetajatele suunatud uuringus, et selgitada välja algajate õpetajate hinnang toimetulekul õpetajatööga esimesel tööaastal ning mentori tegevusele.

Küsimustele vastamine võtab aega umbes 15 min. Esitavatel küsimustel pole õigeid ega valesid vastuseid, oluline on vaid vastaja arvamus. Andmed on anonüümsed ja neid kasutatakse vaid uurimistöö eesmärgil.

Ette tänades,
Maire Murumaa,
Tartu Ülikooli Hariduskorralduse magistrant

I Palun märkige Teile sobiv vastus:

1.1 Esimesel tööaastal määrati mulle asutuse poolt mentor

- a) Jah
- b) Ei

1.2 Esimesel tööaastal toetas mind kõige enam (valige üks vastus):

- 1. Mentor
- 2. Minu rühma õpetaja
- 3. Juhtkonna liige
- 4. Kolleeg oma lasteaiast
- 5. Kolleeg teisest lasteaiast

II Palun hinnake oma toimetulekut õpetajana esimesel tööaastal antud valdkondades 5 palli süsteemis:

1- Ei ole üldse nõus, 2- Ei ole nõus, 3- Nii ja naa, 4-Nõus, 5- Täiesti nõus

2.1	Tööga kohanemine ei valmistanud mulle raskusi	1	2	3	4	5
2.2	Kollektiiviga kohanemine ei valmistanud mulle raskusi	1	2	3	4	5
2.3	Tundsin kohanemisel kolleegide toetust	1	2	3	4	5
2.4	Oskan kavandada rühma tegevusi vastavalt lasteaia arengukavale ja õppekavale	1	2	3	4	5
2.5	Oskan täita rühma dokumentatsiooni	1	2	3	4	5
2.6	Oskan õppetegevuses seada eesmärgid	1	2	3	4	5
2.7	Oskan õppetegevuse kavandamisel lõimida tegevusvaldkondi	1	2	3	4	5

2.8	Oskan kaasata kolleege õppe- ja kasvatustegevuse planeerimisse	1	2	3	4	5
2.9	Oskan kujundada lapsest lähtuvalt turvalise õpi- ja kasvukeskkonna	1	2	3	4	5
2.10	Oskan rühmas toimuvale reageerida paindlikult, lapsest lähtuvalt	1	2	3	4	5
2.11	Oskan rakendada rühmareegleid	1	2	3	4	5
2.12	Valdan päeva rutiinseid tegevusi	1	2	3	4	5
2.13	Oskan viia läbi erinevaid õppetegevusi	1	2	3	4	5
2.14	Oskan pakkuda mängulise tegevuse võimalusi	1	2	3	4	5
2.15	Oskan arvestada mitmekultuurilise kasvukeskkonna eripäraga	1	2	3	4	5
2.16	Oskan lapsi motiveerida ja tunnustada	1	2	3	4	5
2.17	Oskan seostada erinevaid ainevaldkondi ümbritseva keskkonnaga	1	2	3	4	5
2.18	Oskan kasutada sobivaid õppemeetode ja -vorme	1	2	3	4	5
2.19	Oskan suunata laste loovust	1	2	3	4	5
2.20	Oskan arvestada laste huvidega	1	2	3	4	5
2.21	Teen eesmärkide saavutamiseks koostööd kolleegidega ja lapsevanematega	1	2	3	4	5
2.22	Oskan tööd analüüsida	1	2	3	4	5
2.23	Oskan seada isiklikke ja erialaseid eesmärke	1	2	3	4	5
2.24	Olen kursis haridusvaldkonna muutustega	1	2	3	4	5
2.25	Oskan lapsevanemaid nõustada	1	2	3	4	5
2.26	Oskan kolleege nõustada	1	2	3	4	5

Järgmistele küsimustele palun vastake ainult siis, kui Teile on määratud mentor/juhendaja

III Palun hinnake mentori tegevust Teie toimetuleku toetajana 5 palli skaalal, kus:

1- Ei ole üldse nõus, 2- ei ole nõus, 3- nii ja naa, 4-nõus, 5- täiesti nõus

3.1	Sain mentorilt abi õppe- ja kasvatustöö planeerimisel	1	2	3	4	5
3.2	Sain mentorilt abi õppe- ja kasvatustöö läbiviimisel rühmas	1	2	3	4	5
3.3	Sain mentorilt abi laste arengu analüüsimisel	1	2	3	4	5
3.4	Sain mentorilt abi lastevanematega suhtlemisel	1	2	3	4	5
3.5	Sain mentorilt abi õpi- ja kasvukeskkonna kujundamisel	1	2	3	4	5
3.6	Sain mentorilt abi analüüsi teostamisel	1	2	3	4	5

Üldised andmed Teie kohta

Lasteasutus asub (tehke sobivasse lahtrisse rist)	Valgamaa	Võrumaa	Põlvamaa
Teie tööstaaž lasteasutuse õpetajana käesolevas lasteasutuses (täisaastates)			
Teie vanus (täisaastates)			
Teie haridus (tehke sobivasse lahtrisse rist)	Eelkooli-pedagoogika alane kõrgharidus	Muu pedagoogiline kõrgharidus	Muu
Olen läbinud kutseaasta		Jah	Ei

Täna Teid!

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Maire Murumaa

(sünnikuupäev: 20.12.1977)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
**ALGAJATE LASTEAIAÕPETAJATE HINNANGUD ENDA
TOIMETULEKULE ÕPETAJATÖÖGA NING MENTORI TEGEVUSELE
KAGU- EESTI LASTEAEDADE NÄITEL**

mille juhendaja on Hasso Kukemelk

- 1.1 reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtajalõppemiseni;
- 1.2 üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 19. 05. 2014